

***Reflexões sobre Ensino e Aprendizagem Online: Questões de Qualidade do Desenho e Entrega do Programa e Apoio, de uma perspectiva multi-global projecto do programa de qualidade, entrega e suporte a problemas de uma perspectiva multi-global***

Faye Wiesenbergl (a) and Elizabeth Stacey (b)

(a) *University of Calgary, Canadá;* (b) *Deakin University, Austrália*

Este trabalho reflexivo começou com uma discussão do desenho do programa online e as experiências de entrega dos três membros de faculdade sêniores na Universidade do Calgary (Canadá) e Universidade Deakin (Austrália), que foi registada na Universidade Deakin. Depois de atrair este registo na sua pesquisa e prática, um membro da faculdade de cada instituição decidiu rever as suas experiências como interveniente, no tocante às questões de qualidade do desenho e entrega do programa, e questões de suporte de ensino/aprendizagem, em contextos culturais diferentes. Os autores descobriram que essas questões são tão importantes hoje como o foram quando eles se encontraram para registar a entrevista, e concluíram a sua discussão aqui com pensamentos sobre o ensino, o estudante, e os suportes administrativos que as instituições que cruzam culturas na oferta de programas online devem dirigir para distribuir com sucesso e qualidade os programas online no mundo inteiro.

## **Introdução**

*...dois princípios de aprendizagem de adultos que realmente ganham vida na aprendizagem mediada por são auto-selecção por parte dos estudantes e a facilitação verdadeira ... [da parte dos professores] ...as salas de aula mediadas por computador exigem, literalmente, isto. (Hutton, Wiesenbergl, e Stacey, 2003).*

Este foi o tema total de uma discussão registada entre três professores online experientes, implicados numa relação académica colaborativa entre a Universidade de Calgary Mestrado de Educação Continuada (MCE) e na Universidade de Deakin de Educação Profissional e Formação (MPET).

Esta discussão académica, que levantou um número de questões comuns entre esses dois países, foi registada em Geelong, Austrália no fim do 2001 depois de um seminário de pesquisa apresentado neste tópico (Hutton, Wiesenbergl, e Stacey, 2002). A análise recente da transcrição desta entrevista revelou que as questões-chave discutidas então (desenho de programa, entrega de programa, questões culturais) são, passados 3 anos, ainda muito relevantes.

Neste artigo, os autores (dois do três iniciais) exploram essas questões, relacionando-os com a literatura de pesquisa actual, bem como à sua prática actual. No processo, é evidente que essas questões são hoje mesmo mais críticas, pois há mais programas de aprendizagem adultos “online”, e as instituições não conseguem apreciar a natureza complexa do suporte sistémico necessário para garantir a qualidade online, aprendendo tanto nacionalmente como globalmente. De facto, isto aparece ao mesmo tempo que aumenta também o número e variedade de cursos e graus, disponíveis pela educação a distância, que aumentaram dramaticamente, neste período curto de tempo (Howell, Williams, e Lindsay, 2003). Um tema comum na literatura de pesquisa actual neste tópico é a falta evidente de uma melhoria que acompanhe na qualidade, eficácia e benefícios da aprendizagem online tanto dos aprendentes (Murphy e Coleman, 2004) como na perspectiva das academias (Caplan, 2004; Parker, 2004).

### **Contexto**

Em 2000, um Memorando de Acordo (MOA) foi assinado entre a Universidade do Calgary e Universidade Deakin, com três objectivos gerais: desenvolver e criar uma relação académica colaborativa contínua entre a Universidade de MCE de Calgary e os programas MPET da Universidade Deakin; partilhar recursos académicos ao benefício tanto de membros de faculdade como de estudantes nesses dois programas; e envolver membros de faculdade em trocas mútuas para estender oportunidades de pesquisa e desenvolvimento em ambas as instituições. Os autores actuaram como os coordenadores deste MOA das suas respectivas instituições, com a sua primeira tarefa de implementar o segundo objectivo pela repartição de recursos académicos. Esta repartição de recursos académicos tomou a forma de permitir que estudantes registados tanto no MCE como em programas MPET se registassem em cursos online seleccionados, desenvolvidos e entregues por cada instituição. Realmente, isto criou quatro salas de aula “globais” nas quais 40 estudantes situados no Canadá, Austrália, e em partes da Ásia do Leste e do Sul interagiram online interagiram globalmente para aprender em conjunto. A Tabela 1 apresenta a distribuição numérica da população estudantil no programa piloto.

O grupo da Universidade Deakin que estuda cursos canadianos foi escolhido de um grupo de voluntário, e todos do sexo feminino (cada um tomou ambos os cursos canadiano), realizando no programa MPET na variação de níveis. Três dos estudantes canadianos (todos femininos), foram todos do Canadá oriental, e tinham-se encontrado cara-a-cara durante a sua escola de Verão de 3 semanas intensivas — e um masculino, vivendo no Canadá ocidental, foi um estudante de doutoramento que seleccionou unidades de cursos semanais como matérias opcionais do programa de Mestrado. A informação demográfica reunida retratou um jogo diverso de estudantes: 30 % estiveram entre as idades de 31 e 40 anos, 30% entre 41 e 50 anos, e 40 % entre 51 e 60 anos. O número de inscritos nos cursos online variou entre 1 e 10, com a média de 4,5 por curso; o

número de anos da experiência de computador entre estudantes variou entre de 3,5 e 20 anos, com a média que é 10,6 anos.

<b>Curso</b>	<b>Total</b>	<b>Canadiano</b>	<b>Australiano</b>
<b>Desenvolvimento de carreira</b>	4	2	2
<b>Questões multiculturais</b>	12	8	4
<b>Meios de comunicação, texto, e tecnologias</b>	11	1	10
<b>Ensino e aprendizagem com CMC</b>	17	4	13
<b>Total</b>	44	15	29

Os cursos implicados no projecto de intercâmbio foram estes:

- Universidade do Calgary, Canadá
  - Desenvolvimento de Carreira em Contextos Organizacionais
  - Questões Multiculturais em Educação de Adultos
- Deakin Universidade, Austrália
  - Meios de comunicação, Texto e tecnologias em Ensino Aberto à Distância
  - Ensino e Aprendizagem com Comunicação Mediada de Computador

Enriquecendo as experiências de aprendizagem/ensino de estudantes e professores de muitos modos, esta repartição de cursos piloto também revelou um número de questões institucionais-chave, relacionadas com o modo de como apoiar melhor esta espécie da aproximação de ensino distribuída, para maximizar os benefícios de estudantes e das faculdades. Este artigo versa mais sobre o segundo objectivo do MOU, envolver membros das faculdades nas permutas para perceber as oportunidades de pesquisa e desenvolvimento em ambas as instituições, e reflecte as possibilidades comparativas desta relação académica. O método analítico usado com a discussão registada que serviu de uma base deste artigo não foi destinado para estimular uma metodologia de pesquisa, mas foi usado como uma estratégia para explorar questões importantes que foram observadas como comuns no ensino online, tanto na Austrália como no Canadá.

Essas questões foram analisadas nas perspectivas globais dos autores, e foram além disso fundamentadas pela busca extensiva de literatura referente à aprendizagem online, que explora as questões levantadas. O primeiro artigo discute cada um de três desenhos de programa-chave e questões de entrega que emergiram durante a discussão original em 2001, e logo entram em detalhes em como cada um é visto na questão da qualidade do suporte institucional necessário para que tal iniciativa tenha sucesso. A maior parte desta última discussão é apoiada pela

avaliação abrangente desta repartição do curso-piloto conduzido pelos autores (Wiesenberg e Stacey, 2001).

### **Questões sobre o desenho do Programa**

O processo de desenho do programa é complexo e depende de vários factores que se interceptam sendo fortemente influenciado por variáveis intangíveis que muitas vezes só se tornam visíveis após o processo inicial do projecto estar concluído e programa estar já em andamento (Caffarella, 2002; Sork, 2000). Com um programa abrangente e distribuição dos contextos (face a face e online), em contextos de aprendizagens multi-cultural de adultos, os três membros do corpo docente que iniciaram o projeto MOA partiram de pressupostos similares sobre o planeamento do programa, e partilharam a mesma visão da pedagogia de ensino e aprendizagem online (Souza & Wiesenberg, 2002, 2004).

As questões relacionadas com o desenho do programa que emergiram a neste debate gravado confirmaram, essencialmente, a sua abordagem comum na planificação e entrega de programa online, tendo trazido, também, novas perspectivas para a compreensão deste tópico, tal como foi considerado do ponto de vista de cada país participante. A este respeito, cinco temas centrais surgiram a partir da análise da transcrição:

- 1** - A necessidade de gastar bastante tempo na fase de preparação do desenho dos programas;
- 2** - A natureza mais complexa do ensino num ambiente de aprendizagem online mais complexo;
- 3** - O efeito de diferentes meios de comunicação social sobre a dinâmica da comunicação;
- 4** - A importância da comunicação assíncrona para reflexão crítica e análise mais profundas,
- 5** - A importância de capacitar os alunos para assumirem responsabilidades pela sua aprendizagem.

O tema predominante na fase de desenho do programa foi desenhar o curso usando abordagens e técnicas de ensino que efectivamente envolvessem todos os alunos no processo de aprendizagem para construir "uma comunidade de aprendizagem bem sucedida" on-line.

**Tema 1:** *O tempo gasto na fase de planificação reduz o tempo que se gastará na resolução de problemas de entrega do curso, quando este já estiver a decorrer.*

Quando a Susan e eu ensinámos os primeiros cursos online não trabalhamos todos os erros e, por isso, houve muitos problemas técnicos que tiveram de ser resolvidos e, por vezes, demorando semanas. (Hutton et al., 2003)

A pesquisa de Caffarella's (2002) - baseada na investigação do modelo interactivo de planificação do programa para adultos é composta por 11 etapas pré-programação, começando com o estudo das pessoas, da organização e do contexto ambiental geral do programa a efectuar, focando-se na natureza interactiva de todo o processo de planificação. Sork (2000) descreve a importância de ser sensível à diversidade, atendendo às diferenças culturais, sociais e políticas na negociação, por vezes, existindo diferentes agendas das partes interessadas no processo de planeamento pré-programação. Já Wiesenbergl (2004) salienta a necessidade de formular uma comunicação isenta de falhas e estratégias de resolução de problemas, antes do início do curso, para minimizar o tempo gasto na resolução de problemas uma vez no decorrer do curso. Outros professores experientes no ensino a distância concordam que uma exaustiva fase de planeamento é essencial para maximizar o sucesso de qualquer programa de ensino a distância (Ally, 2004; Caplan, 2004; Koszalka & Ganesan, 2004).

Ally (2004) descreve que é a estratégia de instrução, e não a tecnologia, que determina a qualidade da aprendizagem num curso a distância, e que o desenho destas estratégias devem atender ao ambiente e ao seu próprio efeito. Ele e outros investigadores (ver Anderson, 2004) entendem "a aprendizagem online" como incluindo inúmeras variáveis que devem interagir de uma maneira lógica e sequencial para que se possa produzir um programa de alta qualidade. Koszalka e Ganeson (2004) recomendam que a sequência lógica não é suficiente e que a filosofia do curso, as expectativas de aprendizagem, e as características do sistema de gestão são aspectos que têm de estar muito bem 'encaixados'. Devido a esta natureza complexa de um programa fornecido por tecnologias avançadas de comunicação, Caplan (2004) recomenda a existência de uma equipa conhecedora de programas de ensino a distância que inclua, idealmente, diferentes profissionais, especialistas em várias matérias: designer gráfico, desenvolvedor da web, programador e designer instrucional. Mas, de facto, na maioria dos ambientes institucionais, os professores cumprem todas essas funções.

Na experiência do Canadá, a equipa de professores planeou, cuidadosamente, um período intensivo de aulas presenciais para apresentar aos alunos as ideias conceptuais do programa, bem como orientá-los social e tecnicamente no seu curso online. No programa australiano, uma vez que a área geográfica de proveniência dos alunos era maior, foram desenvolvidos materiais impressos para a introdução conceptual e materiais multimédia (em CD-ROM e ajuda on-line) que foram fornecidos para introduzir os alunos no sistema online. Isto significa que, na Austrália, nas primeiras semanas do novo ano lectivo, os alunos à distância, por vezes, tiveram dificuldades com o acesso e problemas no sistema de aprendizagem e, apesar de apoiados, isso, às vezes, atrasou o processo de interacção inicial até que tais problemas fossem solucionados. Em comparação, os estudantes canadianos, com treino online em campus, ficaram mais rapidamente comunicadores interativos e necessitaram de menos assistência online com diversos cursos de vários sites pelo Canadá.

***Tema 2:*** *Alguns Professores têm diferentes papéis que são necessários no ensino online para lidar com diferentes assuntos que emergem como específicos em ambientes de ensino online.*

Muitos investigadores referem a importância de descobrir novos papéis de do âmbito da gestão, social e técnico quando ensinam online, expandindo consideravelmente o tradicional ensino cara-a-cara baseado em competências ou domínios. (Anderson, 2004; Berge, 1995; Caplan, 2004; Rodriguez & Nash, 2004; Salmon, 2000). Anderson (2004) discute a necessidade de ser centrado no aluno (sensível à diversidade das necessidades de aprendizagem e estilos), centrada no conhecimento (dando o enquadramento geral a partir do qual os estudantes fazem novas descobertas de conhecimento), centrado na avaliação (motivar, informar e fornecer retorno da informação de desempenho aos alunos), e centrado na comunidade (facilitar a construção de uma comunidade de aprendizagem). Caplan (2004) descreve os domínios técnicos que facultam aos membros usar a tecnologia para ensinar, que devem desenvolver incluindo tudo a partir dos básicos domínios de PC até serem capazes de usar todas as aplicações de software à disposição dos estudantes. O modelo de Salmon (2000) de facilitação online, requer que os professores usem uma progressão de tarefas assim que ele ou ela percorra cada uma de cinco fases progressivas: dar as boas vindas e motivar os estudantes no acesso ao curso, fornecer aos estudantes competências sociais online para construir uma comunidade de aprendizagem, apoiar o uso de materiais de aprendizagem, facilitar o conhecimento e o seu processo de construção, e apoiar a independência do estudante do professor e a independência em relação aos outros durante o processo de aprendizagem.

Existe um papel técnico que o facilitador online precisa, se não de assegurar, pelo menos assistir, e esta é realmente a ideia principal de fazer com que a tecnologia seja invisível para que os estudantes possam continuar o processo de aprendizagem. Algumas vezes não é uma tarefa fácil e provavelmente a mais assustadora para um novo instrutor online.. (Hutton et al., 2003).

Desenvolver um curso online requer um professor que aprenda como navegar e manusear, e só depois ensinar aos estudantes os domínios específicos requeridos para uma aprendizagem bem sucedida online. Esta tarefa é um desafio para novos instrutores online. O desenvolvimento do papel deste curso é bastante difícil quando as instituições não reconhecem a importância de prestar apoio técnico (para professores e estudantes) de uma forma que transforme o meio do ensino invisível, permitindo a progressão da aprendizagem desimpedido por tecnologia problemática (Wiesenberg & Stacey, 2001). Caplan (2004) , Rodriquez e Nash (2004) recomendam que os cursos de desenvolvimento na web trabalho de equipa com professor para ambos desenvolverem o curso e suportar a sua distribuição.

A extensa revisão de Berge's (1995) da literatura online no início 1990s identificou quatro papéis essenciais ao sucesso da facilitação online: pedagógico (conteúdo perito), gerencial (projectar e implementar a estrutura do curso e procedimento), social (envolvendo os estudantes em diálogo online apropriado, assim como crítico e reflectivo), e técnico (transformando a distribuição do curso de forma invisível para os alunos). Recentemente, Wilson and Stacey (2004) identificaram um ajuste similar de papéis para professores online que inclui gerente/administrador (de acordo com assunto de registo dos alunos, segurança, recolha de notas, etc.), técnico (ajudando os estudantes a navegar em ambientes online), pedagógico, e social (fornecendo uma estrutura para o desenvolvimento e independência dos estudantes online).

**Tema 3:** *A abordagem "blended" de um programa faz com que a construção de uma comunidade online seja mais fácil do que com uma abordagem estritamente online*

*Quando desenhámos o programa nós pensamos muito sobre a combinação de aprendizagem e ensino presencial e online... e decidimos que, para este programa, iríamos iniciar os alunos num ambiente de aprendizagem presencial. Portanto, eles vêm juntos para um instituto presencial durante 3 semanas em diferentes localizações no Canadá, e é só após esta parte presencial que eles começam a parte online do programa... no total, têm dois segmentos presenciais, que são intercalados, um no início do primeiro ano, um no início do segundo ano, mas entretanto fazem todo o seu trabalho em cursos "computer-conferenced". Assim, as necessidades do aluno, o objectivos de aprendizagem do programa ditaram essa estrutura em particular. (Hutton et al., 2003)*

*Pappas e Jerman (2004) afirmam aquilo em que muitos na área da aprendizagem distribuída acreditam, que um modelo "blended" de instrução online é o caminho para o futuro. Mesmo para os alunos dentro da distância de comutação de seus campos tradicionais, vêem cursos presenciais curtos aos fins de semana e/ou noites num local de trabalho conveniente ou locais comunitários, que completam a instrução primeiramente online. Anderson (2004) acredita que estamos "a entrar numa era onde "streaming video", vídeo e áudio-conferência, e os mundos virtuais estão prontamente disponíveis para uso educacional" (p. 7).*

Acreditamos que para a aprendizagem experiencial e para a reflexão crítica ... uma das chaves reais para criação de uma comunidade segura e confiante é ... para os alunos se conhecerem uns aos outros e trabalharem juntos face-a-face... para construir alguma confiança num terreno comum [a partir da qual] para iniciar o diálogo on-line. (Hutton et al., 2003)

Como descrito neste comentário, o programa da Universidade de Calgary era uma abordagem "blended" que usou sessões presenciais iniciais e intermédias para estabelecer e consolidar um senso de comunidade. Devido à ampla distribuição geográfica do grupo de estudantes Deakin, que eram muitas vezes localizados internacionalmente, o programa de Deakin era ensinado principalmente online, com comunicação por e-mail e telefone também disponíveis. Se sessões face a face não são possíveis em programas dados globalmente, Stacey (2002) acredita que o planeamento deve envolver uma cuidadosa fase de aprendizagem introdutória online, de estabelecimento da presença social e do professor.

Sabemos que num meio textural como este que as pessoas respondem de maneiras bastante estranhas, muitas vezes interpretando as palavras de forma errada... quando eu sugeri que eles usassem outro meio ... e conversar sobre isso [por telefone], descobriram que na verdade tinham muitas semelhanças. (et al., 2003)

O professor on-line desempenha um papel importante no desenvolvimento de uma atmosfera de discurso de responsivo socialmente através da modelação de encorajamento social com discussão de conteúdos. Isso começa com as primeiras mensagens e interações do professor que modelam e explicam estratégias de comunicação e ferramentas que melhoram a presença social e o desenvolvimento da coesão de grupo, bem como continuar a difundir as mensagens dos estudantes (melhor feito com humor e auto-revelação) em tópicos de discussão de fácil acesso. Ao desempenhar um papel de monitorização activa em grandes e pequenas discussões de grupo, organizar tópicos para discussão, e sugerir que os alunos utilizem vários meios de comunicação

(como telefones, chats on-line síncronos, e discussões de grupo), o professor é fundamental em levar o discurso para a frente de uma forma produtiva e responsável.

Garrison (1997) chama esta moderação de conferência online de "contextualizar", onde o professor fornece o modelo de comunicação, bem como organiza e focaliza a discussão on-line. Enquanto Garrison recomenda encontros iniciais face a face entre os participantes do programa e os professores para facilitar o processo de construção da comunidade, quando tal não for possível (como no programa Universidade de Deakin) a capacidade do professor para monitorizar pequenas interações de grupo usando várias tecnologias de comunicação torna-se muito importante. Garrison, Anderson e Archer (2000) definiram a "comunidade de inquérito" que considera a presença do ensino (teaching) como um factor importante na estruturação e facilitação da aprendizagem activa. Uma pesquisa de Stacey (2002) demonstrou a importância desse papel no estabelecimento de um padrão de interação social que permite que a presença social dos participantes online para a construção de um ambiente de confiança e de apoio responsivo. O planeamento e desenho destas estratégias no curso garante que um sentido de comunidade online será estabelecido (Stacey, Smith, & Bartholomew, 2004).

*Cremos que na aprendizagem experimental e reflexão crítica ... uma das chaves na criação de confiança na comunidade é ... o encontro de estudantes uns com os outros e trabalhar face-a-face ... para construir uma base de confiança num terreno comum a partir do qual possam iniciar o diálogo online.*

Tal como descrito no comentário, o programa da Universidade de Calgary utilizou uma abordagem mista na sessões iniciais e intermédias para estabelecer e consolidar uma noção de comunidade. Devido à enorme área geográfica abrangida pelo grupo de estudantes de Deakin, que frequentemente tinham origens internacionalmente distintas, o program Deakin foi leccionado predominantemente online, com comunicação por email e por telefone. Se as sessões face-a-face não são possíveis (2002), Stacey defende que a planificação deve envolver uma cuidadosa introdução à aprendizagem online estabelecendo a presença social do professor.

*Sabemos que num meio textual como este as pessoas respondem de uma forma estranha, por vezes interpretando mal as palavras... quando sugeri que então utilizassem outro meio ... e falassem através dele [através do telefone] descobriram que, na realidade, têm muitas similitudes. ( et al., 2003)*

O professor online desempenha um papel importante no desenvolvimento de uma atmosfera com um discurso responsivo/de um aluno que reage modelando e encorajando a presença social na discussão dos conteúdos. Isto tem início com as primeiras mensagens do professor e interações que modelam e explicam as estratégias de comunicação e as ferramentas que realçam a presença social e desenvolvem a coesão do grupo através de um continuum no alinhamento das mensagens do estudantes (mais eficaz com humor ou auto-declaração/revelação) em tópicos de discussão facilmente acessíveis. Ao desempenhar um papel activo na monitorização das discussões de pequenos e grandes grupos, organizando o alinhamento dos tópicos e sugerindo aos alunos que utilizem múltiplos meios de comunicação (como telefones, conversas síncronas online, discussões de grupo), o professor é um instrumento que dinamiza/avança o discurso de uma forma produtiva e responsável.

Garrison (1997) designa a moderação de conferências online como contextualizando, o professor promove um modelo de comunicação, organizando e ficando a discussão online. Enquanto Garrison recomenda encontros iniciais face-a-face aos participantes do programa e professores facilitadores da construção do processo comunicativo, quando isto não é possível (como ocorre no programa da Universidade de Deakin), a capacidade do professor, para monitorizar a interacção de pequenos grupos, utilizando múltiplas tecnologias da comunicação, torna-se muito importante. Garrison, Anderson e Archer, (2002) definem o modelo "comunidade inquisidora", fundada num factor essencial, a presença do professor, como elemento estruturador e facilitador da aprendizagem. A pesquisa de Stacey (2002) demonstrou a importância deste papel ao estabelecer um padrão de interacção social que promove a presença social dos participantes online, criando um clima de confiança e apoio responsável. Planear e conceber estas estratégias para o curso assegura o estabelecimento da noção de comunidade online (Stacey, Smith, & Barty, 2004).

**Tema 4 : comunicação assíncrona promove a reflexão e análise crítica**

*Uma das coisas em que nos dirigimos, na comunicação face-a-face, no instituto, foi a reflexão e análise crítica ... num contexto mais familiar e confortável ... ajudando, desde o início [ a construir essas competências]... e assim continuando esse processo online. ( Hutton et. Al. , 2003)*

A introdução dos estudantes ao conceito e à prática do pensamento crítico pode ser mais eficaz numa familiar aula presencial, a própria natureza da comunicação assíncrona encoraja uma reflexão e análise crítica mais profundas ao conceder mais tempo aos alunos para organizar os seus pensamento antes de os colocar à discussão (Anderson, 2004; Biggs, 1999; Burge, 1994; Feenberg, 1999; Heckman & Annabi, 2003; Wiesenberberg & Hutton, 1996). Desta forma, os estudantes que tendem a não participar em complexas discussões face-a-face envolvem-se muito mais nas discussões online.

*... sendo o guia intelectual dos seus estudantes online ... não parece ser muito diferente do caso dos estudantes face-a-face ... para além da necessidade, talvez, de tornar mais explícita e directa a ajuda aos estudantes online para enlaçar/tecer conceitos juntos a estabelecer as ligações. O próprio aspecto da ligação das discussões (online) ... ( tornam-no facilmente visível). ( Hutton et al. , 2003)*

Anderson (2004) estipula que o competente e-professor pode providenciar andaimes intelectuais para os estudantes ao tomar como vantagens as oportunidades da Internet para explorar recursos/conhecimento de uma forma mais profunda do que anteriormente. Biggs (1999) acredita que a Internet, quando utilizada por um professor competente, pode promover o espírito crítico ao envolver os alunos num diálogo *online* mais significativo, o que Burge (1994) confirma na sua análise de classes universitárias, na perspectiva dos alunos. Heckman e Annabi (2003) pensam que os estudantes adquirem níveis de pensamento mais abstracto *online* do que em aulas tradicionais face-a-face, porque os meios assíncronos permitem aos alunos desenvolver respostas mais cuidadosas, formais e reflexivas. Esta capacidade da comunicação assíncrona para encorajar respostas mais reflexivas pode ser o resultado de “muitas pessoas formularem ideias mais facilmente por escrito do que oralmente, em frente de uma audiência” (Feenberg, 1999, pág. 7). Esta é uma das conclusões a que Wiesenberberg e Hutton (1996) chegaram quando compararam as suas experiências de ensino mediado por computador com cursos face-a-face no programa MCE.

No entanto, simultaneamente, a falta de pistas visuais em ambientes de aprendizagem *online* pode tornar a produção de comentários críticos efectivamente mais desafiadora do que comentários solitários, com a ausência de expressões faciais ou comentários amigáveis que podem encorajar o receptor do feedback a interpretar as palavras de uma forma mais negativa do que era pretendido. Desta forma, a crítica competente e as competências para inquirir têm de ser ensinadas de forma bem explícita, pelo professor, aos alunos para lhes permitir ser analíticos e críticos sem ofender, de forma não intencional, os seus colegas *online*.

*[ Para ajudar os estudantes a fortalecer os seus argumentos, elaborámos]... um módulo de três semanas em que todos colocam uma primeira mensagem a meio da semana para que*

*haja mais reflexão offline. Descobri, desde o início, que não existe um equilíbrio entre o tempo online e a reflexão offline. Se pretendemos reflexão crítica, devemos construir pontos de apoio dentro do curso em que não seja necessário estar online ... e fomos surpreendidos com a profundidade da análise. (Hutton et al., 2003)*

**Tema 5:** *É extremamente importante o uso de abordagens educativas e técnicas que envolvam e capacitem os alunos a assumir responsabilidade pelo processo de aprendizagem*

*O papel do professor e do aluno é muito diferente quando se passa do tradicional face-a-face, para o trabalho que se desenvolve online. ... para que o trabalho se desenvolva, o professor tem que se afastar do seu papel de conhecedor e assumir um papel de orientador, uma espécie de co-aluno e o aluno tem de ter ... um papel muito mais activo no processo ensino-aprendizagem. ... esta abordagem é "desenvolvimento", ... fundamentada na teoria construtivista em termos de aprendizagem, pois a sua compreensão evolui à medida que vão relacionando os novos conteúdos, ensinados na sala de aula, com os seus conhecimentos anteriores.*

As abordagens educativas, baseadas nos princípios da educação de adultos, têm sido desde há muito tempo, reconhecidas como fundamentais para o sucesso dos programas desenhados para adultos, baseados no face-a-face (Caffarella, 2002; Kiely, Sandmann, & Truluck, 2004; Merriam & Caffarella, 1999). Chickering e Ehrmann (1996) referem como as novas tecnologias de comunicação têm melhorado a execução dos seus sete princípios originais de boas práticas, aumentando as oportunidades de interacção entre alunos e docentes. Eles descrevem como os grupos de estudo, de aprendizagem colaborativa e de resolução de problemas podem ser fortemente reforçados, através da utilização de ferramentas de comunicação que facilitam tais actividades em pequenos grupos.

As cinco perspectivas de Pratt (1998), sobre o ensino de adultos, uma combinação do desenvolvimento de abordagens de aprendizagem e "intelectual", parecem mais compatíveis com a criação de ambientes de aprendizagem online, que colocam o aluno num papel de aprendiz activo (DD Pratt, comunicação pessoal, 17 de Janeiro de 2003). Com base num quadro teórico construtivista, a abordagem de desenvolvimento vê o professor como um recurso e um guia, que vai criando pontes entre o conhecimento já adquirido pelos alunos em direcção a uma compreensão mais complexa. Ao mesmo tempo, utiliza técnicas de instrução empírica para envolver os alunos no processo de aprendizagem através da ligação de construções teóricas, às vidas dos próprios estudantes, trazendo a teoria para a realidade e permitindo-lhes integrarem-na nas suas visões do mundo (Kolb, 1984). A abordagem "intelectual" da aprendizagem, assemelha-

se à aprendizagem situada no foco entre a relação do indivíduo e o seu grupo social, como o aluno individualmente, aprende as técnicas da comunicação online e a facilidade do professor em se envolver no processo para o tornar num praticante hábil.

*Num grupo de 24, nós normalmente dividimos a turma em grupos mais pequenos, para trabalhar online como moderador em cada uma delas, para assumir um dos tópicos de discussão [semanal] / ou para trabalhar em pequeno grupo, projectos online e em seguida, informar e envolver o resto dos alunos. Por isso, não importa o tamanho da turma que se tem, pois podem-se fazer pequenos grupos colaborativos com vários tipos de coisas [para os envolver a todos]. (Hutton et al., 2003)*

Burge (1994) num estudo de alunos online, identificou desafios relacionados com a manipulação de grandes quantidades de informação e com a fragmentação do debate, devido à falta de referências visuais ou auditivas, e um sentimento geral de se encontrarem fora da sincronia, nas discussões que se desenvolvem na web.

Os instrutores face-a-face, sabem que os pequenos "sub-grupos" de alunos interagem mais eficazmente no processo de aprendizagem, na sala de aula tradicional (Brookfield, 1990; Johnson & Johnson, 1997). Muitos professores experientes do ensino online, descobriram que usando pequenos grupos habilmente, estes são igualmente eficazes (se não mais) nas salas de aula online (Hiltz, 1994; Palloff & Pratt, 2001; Stacey, 1999). Trabalhando em projectos online, com grupos de três a cinco, permite de forma mais eficaz, que os estudantes se relacionem entre si, do que em algumas turmas grandes online, intimidantes e sem rosto, desprovidas de contacto visual ou auditivo, que os ajude a decifrar as mensagens de texto dos colegas. O empenho no processo de aprendizagem é auto-motivante e é o primeiro passo para assumir uma responsabilidade mais directa para sua própria aprendizagem (Brookfield, 1990).

### **Questões sobre a entrega dos programas:**

Tal como partilham opiniões sobre o desenho dos programas, os autores encaram tipicamente o ensino de uma forma geral, e o ensino com tecnologias de comunicação em particular, como "novos aprendizes", uma vez que está aberto ao feedback dos estudantes, assentando no diálogo crítico com estudantes e colegas (Brookfield, 1999; Jarvis, 1999; Wiesenbergs, 1999; Zinn, 1998), e continuamente reflectindo e prevendo as opiniões subjacentes sobre as suas "teorias de prática" individuais.

Quatro temas específicos da entrega dos programas que surgiram foram os seguintes: uma abordagem de desenvolvimento/aprendizagem e experimentalista da entrega do curso funciona bem num contexto de ensino online; é essencial que deliberadamente se crie uma segura "comunidade de aprendizagem" online, bem como se desenvolvam as competências de comunicação online dos estudantes; é crítico que sejam bem organizados online, bem como moldar como isto parece para os estudantes; e a enorme diversidade cultural dos estudantes requer uma selecção cuidada das intervenções dos professores.

**Tema 1:** *uma abordagem experimental aos cursos online é uma forma bastante eficiente de envolver os alunos no processo de aprendizagem.*

Há sempre a exigência de os alunos serem activos online e isso varia um pouco de curso para curso... Muitos de nós, instrutores, não lhes pedimos apenas para responder a algumas questões e para que interajam nos debates, mas também para moderarem parte da discussão para que também tenham um papel activo no processo de ensino-aprendizagem, nos programas...(Hutton et al, 2003)

O valor de uma abordagem experimental (Kolb, 1984) no processo de ensino-aprendizagem (Pratt, 1998) foi discutida no que se refere ao desenho dos programas (see Theme 5 in the previous section). Uma combinação de estratégias de ensino das 3 abordagens de ensino parecem bem adequada a um ambiente de aprendizagem online. Mais encorajar os estudantes a assumir um papel activo no processo de aprendizagem/ensino ajudando-os a aproximar-se do estágio 5 de Salmon's (2000), independência do professor e interdependência um o outro como discentes online e pensadores críticos e reflexivos. (Brookfield, 1986).

*... os alunos moderadores de discussões são responsáveis pela introdução do tema aos restantes estudantes e moderação de discussão de acordo com a extensão do assunto. Devem ainda fazer alguns esclarecimentos, resumir e ainda permitir a troca de ideias e sistematizar o assunto no final ... os meus alunos dizem-me que inicialmente estavam nervosos com isso e muitas vezes não o querem fazer, mas no final da experiência, todos dizem que foi nesse momento que se sentiram mais envolvidos com o curso e mostram-se satisfeitos por terem tido a oportunidade para o fazerem. (Hutton et al., 2003)*

Brookfield (1999) descreve como envolver os alunos na discussão os ajuda a desenvolver a competência do espírito crítico em inúmeras situações, mais notoriamente ligando-os ao assunto/tema e ajudando-os a tornarem-se co-criadores do conhecimento, aprendendo cooperativamente. Este estilo de ensino também está de acordo com o estilo de aprendizagem interdependente de Salmon's (2000) Stage 5.

**Tema 2:** *Criar deliberadamente uma sala para a "comunidade de aprendizagem" on-line, bem como o reforço das competências dos alunos de comunicação on-line, é essencial para um curso on-line de sucesso*

*Para aprender uma nova habilidade primeiro tem que tomar consciência disso, decompô-lo [por exemplo] ... pausar alguns antes de enviar a sua mensagem ... reler, para certificar-se de que diz ... o que pretende dizer. (Hutton et al., 2003)*

Quando os programas de aprendizagem online começaram a ficar disponíveis, muitos alunos que entravam nestes programas nunca tinha usado um computador para o diálogo interativo (Wiesenberg & Hutton, 1996). Eles entravam nestes programas bastante preocupados com sua capacidade de aprendizagem on-line e precisavam muitas vezes de um acompanhamento frequente de suporte por parte dos professores nas suas primeiras semanas, quando confrontados com dificuldades técnicas e com sentimentos de isolamento social (estarem "ali, no ciberespaço, sozinhos"). Criando um ambiente de sala de aula on-line facilmente navegável, onde se sentissem seguros, interligados, bem como tornarem-se hábeis comunicadores on-line, foi fundamental para a sua continuidade nestes programas e eventual sucesso.

*A construção de significado acontece através ... da boa capacidade de comunicação interpessoal ... e, uma vez que na aprendizagem em ambiente de CMC, o diálogo é altamente interativo, as competências interpessoais são críticas. Moldar essas competências ao longo do percurso [usando] a instrução directa ... dentro do contexto do curso é poderoso para os estudantes. (Hutton et al., 2003)*

**Tema 3:** *É fundamental a ser muito bem organizado online, bem como ajudar os estudantes a se tornarem assim, através da modelagem desse comportamento*

*O texto escrito demora tempo para ser colocado e ... para ler. Então ... comece a observar a sua agenda. Onde é que consegue mais tempo? Porque, quer seja do ponto de vista do professor, quer do aluno, a visão inicial das coisas para a qual não estamos preparados é a exigência extraordinária do nosso tempo, em comparação com a aprendizagem face-a-face. A maioria dos alunos e professores relatam da mesma forma que gostam da CMC*

*principalmente porque é assíncrona... mas a enorme vantagem de flexibilidade também vem com o custo de geralmente haver duas a três vezes mais o investimento de tempo. ... Para preparar as pessoas um dos meus mais fortes conselhos [é] não subestimar o enorme investimento de tempo e capacidade de organização de que as pessoas vão necessitar. (Hutton et al., 2003)*

Um número de professores experientes descreve como a comunicação on-line leva até três vezes mais tempo do que a comunicação face-a-face (Stacey & Rice, 2002; Wiesenbergs & Hutton, 1996), e, portanto, o quanto é importante para todos desenvolver competências de boa gestão de tempo, bem como ensinar aos alunos essas mesmas competências. Caso contrário, o ensino-aprendizagem on-line pode tornar-se tão demorado que ambas as partes se sentiriam sobrecarregadas.

*O que eu tentei fazer foi colocar sempre os comentários no fórum de grupo para que isso indique que não tem de multiplicar-se a resposta [para os alunos individualmente] ... [o que] acrescenta ao nosso trabalho. (Hutton et al, 2003)*

Descrever e modelar estratégias de comunicação online que sejam tempo-eficiente, tais como a utilização de fóruns de grupo para comunicar a informação a todos os alunos de uma só vez, reservando a mais demorada comunicação por e-mail privado para mensagens confidenciais, mostra aos estudantes como ser um hábil gestor de tempo. Esta é uma área da educação a distância que necessita de muito mais pesquisas já que as instituições estão a mudar para a comunicação virtual em várias outras funções administrativas, tais como o fornecimento de inscrição on-line e serviços de suporte online do estudante.

**Tema 4:** *A diversidade cultural crescente dos estudantes em programas transculturais requer intervenções de maior amplitude por parte dos professores.*

(A "cultura" é definida como ética, geográfica e de género e de muitas outras questões abordadas nesta discussão relativas ao respeito pelas diferenças culturais utilizando diferentes abordagens de ensino e meios de comunicação.)

*Jovens estudantes acabados de sair do sistema pós secundário Asiático ou sistema secundário (acham que passar de um ensino didáctico para o colaborativo é uma) transição difícil ....baseado na minha pesquisa e em discussões com os meus colegas japoneses para quem o conceito de colaboração on-line é completamente estranho. (Hutton et al.,2003).*

A pesquisa transcultural de Wiesenber (2004a, 2004b) com estudantes universitários canadenses e japoneses indica que estes dois grupos utilizam os computadores de maneiras muito diferentes. Os canadenses entram mais frequentemente e mais habilmente em conversas interactivas do que os japoneses, que tendem a utilizar mais frequentemente os computadores numa comunicação unidireccional. Além disso, nessas culturas há também certos subgrupos que se comportam de maneira diferente – os estudantes Canadianos e Japoneses do sexo masculino demonstraram uma muito maior tendência para usar a Internet para aprender de forma independente enquanto que as estudantes do sexo feminino de ambas as culturas pareciam mais confortáveis e dispostas a usar a Internet para aprender de uma forma mais "baseada na discussão" ou de forma colaborativa. Nas culturas que não estão acostumadas a abordagens de aprendizagem colaborativa pode ser enorme o desafio de se tornar num verdadeiro aprendiz "on-line" num ambiente baseado na discussão, exigindo uma cuidadosa abordagem de ensino à distância que combine estratégias didáticas mais tradicionais com estratégias colaborativas.

*Os nossos estudantes ocidentais tendem para a multitarefa ou a fazer tudo de uma vez. Se estiverem a viajar levam o seu laptop, se...trabalham...tarde [arranjam tempo para estudar aí] Eles estão regularmente on-line porque precisamos de postings regulares, pelo menos uma vez por semana. [Mas] o estilo e o padrão de trabalho dos estudantes asiáticos foi muito mais linear e compartimentado. Exigir-lhes que estivessem on-line todas as semanas não resultou. [Quando] fora do país em trabalho, a sua atenção ia para aí. Assim, um formato modular... [sem] a altamente interactiva CMC on-line...adequa-se-lhes melhor (Hutton et al., 2003).*

[Com estudantes asiáticos]... ainda existe aquela visão do professor como o especialista, mais didáctico, mais palestrante com pouca liberdade...[para discutir, para debater]. ...sentem-se confortáveis [discutindo/ debatendo] frente-a-frente e estou em crer que, com mais tempo para construir uma comunidade face-a-face que poderíamos modelar e encorajar o diálogo on-line. No entanto pareceu prevalecer a mais arraigada cultura do professor como especialista quando não estávamos lá fisicamente.

A pesquisa de Pratt's (1998) sobre diferenças culturais na abordagem de ensino de aprendentes adultos confirma que os estudantes asiáticos gostam mais do estilo de ensino "centrado no professor" do que os estudantes ocidentais, que estão mais familiarizados e mais habilitados ao estilo de ensino centrado no estudante.

*As interações CMC de sucesso dirigem-se mais para a forma feminina de comunicação e, de facto, os homens podem estar em desvantagem a menos que nós ...construamos capacidades usando os nomes dos estudantes, citando parte do que eles disseram (para lhes dar reconhecimento) e trazê-lo de volta ao tema... algumas pessoas e culturas vão precisar de aprender isso para construir essa presença social (on-line). (Hutton et al., & Stacey, 2003)*

Hutton (Wiesenberg & Hutton, 1996) descreve as diferenças de comunicação entre homens e mulheres numa típica sala de aulas face-a-face resultando que a voz dos estudantes homens é mais evidente e credível. Devido à diferente natureza da comunicação on-line tal parece ter-se revertido nas turmas on-line, onde o estilo de comunicação feminino é naturalmente mais colaborativa e usa mais capacidades de escuta e afirmação para melhor construção de comunidade e a subsequente livre reflexão/análise crítica.

Em suma, em todo o desenho do programa e todas as fases de entrega, parece que a necessidade de mais tempo (tanto para o projecto do curso como para as fases da entrega) a crescente complexidade do ambiente de aprendizagem devido à natureza do meio e das populações aprendentes) e a importância da utilização de uma abordagem de desenvolvimento/aprendizagem (para ensinar conteúdos programáticos assim como habilidades on-line) são desafios comuns que se deparam aos professores que desejam tornar-se hábeis formadores on-line e às instituições que pretendem oferecer programas on-line trans-globais de alta qualidade.

### **Questões importantes de apoio que surgiram**

As reflexões dos autores sobre ensino trans-global revelaram três questões inter-relacionadas, que dizem respeito às instituições que procuram oferecer qualidade na aprendizagem online:

A necessidade de proporcionar desenvolvimento profissional de qualidade e de apoio pedagógico para o pessoal docente envolvido na distribuição do programa trans-global; a necessidade de fornecer apoio à aprendizagem de qualidade, para os alunos em salas de aula virtuais trans-globais; e a necessidade de proporcionar apoio administrativo de qualidade aos membros do corpo docente e aos estudantes, antes, durante e depois da sua experiência de ensino / aprendizagem online.

- *Qualidade do apoio dado pelo professor*

A primeira dessas questões é a necessidade de proporcionar desenvolvimento profissional de alta qualidade e formação em contexto de trabalho aos professores que ensinam online / à distância,

de modo que compreendam os novos papéis e responsabilidades que exige o ensino online. O relatório de avaliação MOU revelou um nível mais elevado do que a média da "ausência do professor on-line", que resultou em avaliações mais baixas da qualidade do curso (Wiesenberg & Stacey, 2001). A professora neste curso experienciou um grande número de dificuldades técnicas, agravadas pelo facto de se ter envolvido neste projecto-piloto por sua própria iniciativa, não como um membro da sua instituição de nível superior e, portanto, não teve qualquer apoio institucional do seu site no nordeste dos Estados Unidos. Os alunos também se aperceberam da sua falta de consciência das necessidades "sociais e culturais" deste grupo de alunos "online" culturalmente diversificado. Esta descoberta aumentou a sensibilização dos coordenadores para a necessidade de todos os instrutores terem um forte apoio institucional e técnico, excelentes habilitações ao nível do ensino / aprendizagem on-line, bem como uma filosofia inclusiva do ensino e aprendizagem online. Passar de aulas F-a-F para on-line, requer um período de desenvolvimento de uma "teoria da prática online" que se faz melhor através da auto-reflexão, do diálogo com colegas mais experientes, solicitando feedback dos alunos conforme o curso avança, e tendo apoio administrativo para experimentar novos métodos e estratégias.

*É muito importante estar ciente quais os pressupostos fundamentais sobre o processo ensino / aprendizagem para que possa ser consistente em termos do que a sua (teoria de ...) prática é ... Então diria que seria importante olhar para o que os outros, que têm mais experiência, consideram eficaz. É sobre a adopção de estratégias e técnicas que já se revelaram eficazes, em vez de fazer uma espécie de reflexão sobre as suas próprias experiências, à medida que se move através do processo de ensino e, em seguida formular a sua própria teoria da prática em torno do que é eficaz para você na suas salas de aula, tendo em conta os seus alunos e seus objectivos de aprendizagem. Ouvir sempre o que os seus alunos dizem e então... perguntar-lhes sempre como estão as coisas. Assim, esteja sempre a dialogar com os seus alunos de forma crítica (Hutton et al., 2003).*

A literatura de pesquisa sobre o ensino / aprendizagem on-line fornece ampla evidência da necessidade de desenvolvimento profissional específico para os professores que passam da tradicional sala de aula F-a-F para a sala de aula virtual (Hiltz, 1994). Dado que os três professores nesta avaliação-piloto eram professores on-line experientes, assumiu-se que este desenvolvimento profissional não era necessário, mas a avaliação-piloto indicou que, independentemente da experiência anterior de ensino on-line, o apoio em contexto de trabalho, a consultoria profissional contínua, o feedback dos alunos e a avaliação regular de formação ainda são importantes (Wiesenberg, 1999).

*Se nunca ensinou online, tendemos a ter algum tipo de aprendizagem... ou um papel de co-ensino que recomendamos sempre... [primeiro], o instrutor consulta os alunos e explica porque razão aquela pessoa poderá ensinar o próximo curso ou estar envolvido, e [obtem] a permissão dos alunos para que seja um convidado por duas semanas. Nesse caso porque é virtual, pretende pedir (o convidado) especificamente que entrem online e que participem no debate de vez em quando. (Hutton et al, 2003)*

Caffarella e Zinn (1999) descrevem quatro factores que podem proporcionar barreiras à, ou apoio para o compromisso inicial em, e formação em contexto de trabalho para docentes: as pessoas e as relações interpessoais (isto é, sistemas de apoio pessoal no local de trabalho), estruturas institucionais (isto é, os recursos necessários para o desenvolvimento profissional), considerações pessoais e compromissos (ou seja, apoio da família e amigos), e características pessoais e intelectuais (isto é, proporcionar a excelência no local de trabalho). Cada factor tem o potencial para melhorar ou prejudicar a capacidade de um professor de se envolver totalmente no processo ensino / aprendizagem, lidar com os desafios que surgem, e ter sucesso em qualquer ambiente de aprendizagem.

- *Apoio à qualidade de Aprendizagem*

A segunda questão é a qualidade da aprendizagem de apoio on line disponíveis para o estudante a distância. Este problema foi refletido em inúmeros comentários feitos pelos alunos na avaliação do piloto a respeito de suas frustrações com a desagregação ocasional da tecnologia., elementos específicos de cursos que eram diferentes daqueles que foram habituados no seu programa de casa, desafios de aprendizagem sociais que não haviam encontrado antes (como lidar com a exigência verbal de colegas de outro país), e os administradores que parecem não estarem ouvindo/respondendo às suas preocupações e necessidades (Wiesenberg & Stacey, 2001). A literatura de pesquisa sobre os requisitos de apoio ao estudante de salas de aula presenciais não deixa dúvidas que a qualidade da prestação de serviços de apoio à aprendizagem é uma questão crítica dentro da universidade tradicional (Keierleber & Hansen, 1992; Schlossberg, Lynch & Chickering, 1991). A Negligência institucional quanto a esta necessidade on line/alunos a distância pode resultar na insatisfação do aluno e na sua retirada(saída) do programa (Wiesenberg, 2000).

Como consequência nas instituições de nível superior com programas on line, a falta de serviços aos estudantes on line são particularmente aparentes nessas instituições com pequeno histórico de aprendizagem distribuída provendo para estudantes. Enquanto o "projeto de ambientes de aprendizagem on-lines responsivos" (Hicks, Reid, George, 1999) é reconhecido por órgãos que criam diretrizes para a oferta de qualidade de ensino como essencial (ver Quality Assurance

Agency for Higher Education publicações, 2002), exemplos, como ainda existem poucas instituições que o fazem bem. Um bom exemplo (Brigham, 2001) usou uma abordagem sistemática que examinou “fatores extra-institucionais que actuam sobre o exterior da instituição e fatores de qualidade internos “para projetar um ambiente de aprendizagem dos alunos que aborda cada um dos fatores identificados como “barreiras à aprendizagem” (sem infra-estrutura do campus ) e de estudantes que trabalham e estudam em casa sem em localizações dispersas geograficamente por todo país..O sistema integrado resultante inclui aconselhamento eletrônico em rede, bancos de dados on-lines, livreria on-line, biblioteca virtual,e os bacharéis consertam todo material disponível pela Internet.

- *Qualidade de Apoio Administrativo*

A terceira questão é a qualidade de apoio administrativo disponível a estudantes e funcionários de cursos a distância dentro de uma sala de aula on-line. A avaliação do piloto da divisão/corso MOA revelou uma fraqueza crítica entre ambos os sistemas administrativos que não puderam comunicar eficazmente e efectivamente com cada pessoa (usuário) e níveis de programa. O resultado foi um considerável tempo e esforço do pessoal de apoio para ensinar perdido, sem mencionar a considerável frustração de ambos em virtude de terem sido criados procedimentos novos para tratar destes problemas. Isto aconteceu por causa da falta de compromisso institucional dedicado aos recursos humanos (recurso de pessoal) dedicado para o piloto, resultando no cancelamento de uma segunda divisão/corso. Ambos os coordenadores decidiram que nem a dedicação humana nem a de recursos tiveram que ser estendidas além do seu piloto inicial

*...o assunto do recurso [ou] falta de tempo e de apoio técnico é uma barreira institucional que, realmente, precisa ser identificada e não é, até onde é possível notar, como ocorreu no Canadá. E uma vez que se tem cuidado com isso, penso que estas duas razões provavelmente, abrangem a maioria da relutância. Então, penso que se terá mais professores que decidem que sim, isto é, um modo, realmente, interessante e recompensador para ir (Hutton et al 2003)*

*[ um curso on line] facilmente, me faz dedicar três vezes mais que um cara a cara (presencial). Fazer estes tipos de tarefas e papéis sociais adicionais. Nós precisamos visualizar o redesenho de nossas cargas de trabalho. (Hutton et al, 2003).*

Desde a avaliação do piloto, a Deakin University integrou o uso da aprendizagem on line em seus cursos, com o apoio da política que define os níveis ideais de interação on line e apoio

pedagógico. Além disso um código de boas práticas on line foi desenvolvido. Deakin Studies On Line inclui um sistema de administração de aprendizagem, e a universidade oferece aos alunos e funcionários o software e o material de participação no conjunto de ferramentas de aprendizado Deakin, anualmente atualizado, um cdrom é distribuído a todos os estudantes em qualquer local. Possibilitando o treinamento das estratégias pedagógicas para funcionários e alunos, bem como da capacidade técnica, através de uma variedade de recursos, incluindo, oficinas, suporte on line, material impresso e por meio de bolsas que auxiliam o corpo docente a adquirir habilidades necessárias para orientar os colegas. Todos os serviços são providos de apoio on line da biblioteca que cede o acesso à livreria, administração dos estudantes e comunicação.

Desde este piloto, a Universidade de Calgary desenvolveu novas políticas e procedimentos para o programa a distância, criando um centro de desenvolvimento profissional docente (do professor) para melhorar a concepção do programa, bem como adicionar apoio a distância aos estudantes na sua biblioteca e funções de registro. Curiosamente, o programa MCE passou da forma mista, para o formato totalmente on line, e os ganhos com acessibilidade e flexibilidade para o estudante ainda precisam ser avaliados, em função do resultado das possíveis perdas na construção de uma comunidade.

No geral, foi significativa a avaliação deste primeiro curso/piloto, foi avaliada a partilha por todos os principais interessados (ou seja, alunos, professores, diretores do programa e pessoal de apoio relacionado à instituição) como altamente bem sucedido / satisfeito com a perspectiva do ensino e aprendizagem, assim como pessoalmente e profissionalmente.

Enquanto no dia a dia dificuldades administrativas para professores (reportagem de graus, prestação de transcrições) depreciam a qualidade do ensino da aprendizagem de experiência (Stacey & Wiesenber, 2002); os resultados deste intercâmbio piloto tem contribuído para a nova política de desenvolvimento do intercâmbio internacional de apoio e consideração de assuntos e situações. Na Universidade de Deakin, todos os alunos estudam um assunto em seu programa totalmente on line para que eles desenvolvam as competências para aprendizagem on line internacional ao longo da vida.

A Literatura é clara quanto ao compromisso institucional e a capacidade de fornecer recursos administrativos necessários ao suporte on line / programas a distância são críticos para a qualidade dos programas e sucesso posterior (Brown, 2002; Caffarella & Zinn, 1999; Carliner, 2002; Gallant, 2000; Pajo e Wallace, 2001; Stacey & Wiesenber, 2002, 2004).

Enquanto Caffarella e Zinn (1999) quadro conceptual de barreiras e de apoio para o desenvolvimento profissional do corpo docente para os compromissos-chaves de posicionamento institucional.; Carliner (2002) identifica 13 questões administrativas críticas para a oferta de cursos a distância com parceiros institucionais que vão desde a necessidade de identificar o modelo administrativo (remoto, cross – inscrição, comum) a ser seguido, diferenças culturais académicas, calendários, processos de inscrição, recursos de biblioteca e, os procedimentos de classificação em cada instituição para certificar-se que os livros e recursos materiais chegarão a tempo e que serão criadas e desenvolvidas relações entre todos os níveis do projecto.

## **Conclusão**

Atualmente existe um debate vigoroso entre os docentes e outros interessados, sobre os reais motivos por detrás da mudança de um programa on line, composições que vão desde a ampliação da disponibilidade de uma educação de qualidade até o aumento da rentabilidade do empreendimento educacional (Davies & Stacey, 2003; Feenberg, 1999; Zemsky & Massy, 2004). Essas instituições reconhecidas como “as que fazem direito”, no entanto, estão claramente comprometidas com o antigo, gastando até 3 vezes os recursos com cursos distribuídos (on line) se comparados com cursos face-a-face (presenciais) (Harasim, 1999).

O segundo debate fundamental sobre esta questão aborda a aplicação de avançada tecnologia de comunicação para a oferta de educação, a tecnologia ou os objetivos educacionais vêm em primeiro lugar?

Claramente, implementar alta qualidade de aprendizagem on line é um debate “em processo” onde os principais interessados negociam os seus diversos interesses, por vezes, conflitantes.

Os autores são ambos membros do corpo docente sênior de duas instituições globais de ensino superior que têm fortes compromissos em aumentar a disponibilidade de uma educação de alta qualidade.

Eles esperam que este trabalho possibilite a melhora da qualidade de aprendizagem dos alunos a distância, que é claramente, uma função complexa, de muitos fatores interrelacionados: concepção do programa, entrega do programa, serviço de apoio ao ensino e à abordagem de qualidade aos professores, alunos e corpo administrativo.

Para que as instituições possam garantir a qualidade de aprendizagem dos seus alunos a distância, devem se comprometer com a qualidade do desenvolvimento institucional integrado, sistemas de apoio para professores e alunos envolvidos em suas “salas de aulas a distância”.